
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 473-501

ISSN: 2237-0315

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

Teacher qualification for youth and adults education: the importance of the formative process in an emancipating perspective

José Veiga Viñal Junior

Helga Porto Miranda

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Salvador-Bahia- Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a atuação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo da análise do processo de formação. É um estudo de base bibliográfica onde abordamos algumas ações relativas ao contexto formativo da EJA e como estas vem se configurando enquanto política de formação docente. Assim, sinalizamos questões concernentes à ação educativa do profissional que vem atuando na EJA no Brasil, e, como se tem pensado a formação desses profissionais numa perspectiva emancipadora. Para isso, trazemos algumas definições sobre o entendimento de emancipação e traçamos algumas reflexões sobre os sentidos dessa palavra e sua relação com a formação docente para a EJA.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Emancipação

Abstract

This article aims to promote some reflections about the teachers practice in Youth and Adult Education (YAE), based on the analysis of the teacher education process. It is a bibliographical study where we discuss some actions related to the formative context of (YAE) and how they are set as a teacher education policy. This, we highlight the issues related to the formation of professionals that work with (YAE) in Brazil and how this professional qualification has been structured in an emancipating perspective. To do so, we bring some definitions of emancipation and its meaning related to the teacher education for YAE.

Key words: Youth and Adult Education. Teaching Education. Emancipation.

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

Iniciando as reflexões...

Nas últimas décadas, a formação do educador vem evoluindo e adquirindo um novo significado, trazendo nesse processo novas contribuições para a melhoria profissional. Pode-se, nessa perspectiva, inferir que este quadro se deva aos esforços de uma parcela da comunidade docente, bem como de estudiosos que vêm lutando para que, efetivamente, a formação aconteça.

Nesse contexto, embora ainda não seja o ideal, o crescimento crítico reflexivo sobre as práticas formativas, ganha maior visibilidade no sistema educacional. E, corroborando com esta ideia Freire (1996, p.39) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para tanto, a formação desse profissional deve ser viabilizada a partir de uma fundamentação teórica e metodológica, considerando a reflexão sobre sua prática, através das experiências vivenciadas, que vai se constituindo em uma práxis significativa.

Vale ressaltar que historicamente, a EJA é uma modalidade diferenciada, que foge aos modelos tradicionais de educação, a começar pelo horário de funcionamento no turno noturno e com um público também diferenciado, ou seja, o trabalhador que ficou à margem da educação e da comunidade letrada. Além disso, ainda é vista de forma preconceituosa, relegada a um segundo plano, como uma educação inferior, feita para as classes populares, como se estas não precisassem de ensino de qualidade.

Dito isto, é neste cenário educacional que os profissionais da educação de adultos são muitas vezes “obrigados” a atuar na modalidade. E, além disso, para agravar ainda mais esta situação, a escolha dos docentes para atuar nessa modalidade não obedece qualquer rigor e, por vezes é designado aquele professor que não tem boa atuação nas outras modalidades da Educação Básica, ou seja, aquele sujeito que “não quer nada”, que não se compromete com o processo, que está desqualificado para o ensino diurno, restando-lhe apenas a EJA para manter-se no sistema.

Assim sendo, tal pensamento de que não há necessidade de profissionais devidamente qualificados para atuar na EJA, configura o descaso, a falta de compromisso com a modalidade e evidencia a fragilidade do ensino para os adultos. Com este quadro caótico os alunos ficam impedidos de vivenciar suas experiências em sala de aula, experiências estas que servem de base para enriquecer o coletivo e aumentar o aprendizado individual.

Promover tais ações somente é possível a partir de uma formação docente na qual se entenda as necessidades e especificidades das pessoas da EJA, promovendo assim uma educação numa perspectiva emancipadora.

Contexto formativo

Conforme as reflexões iniciais, é muito comum ver em algumas escolas professores serem destinados para o ensino noturno com o intuito de complementarem suas cargas horárias e, às vezes, tal ação ainda é interpretada como “prêmio”, uma vez que a ideia dominante é a de que nesta modalidade não é necessário esforço. Outro perfil de profissional designado para o ensino noturno é daqueles professores que já estão cansados ou em final de carreira, cuja concepção reside na ideia de que neste espaço não se exige muito trabalho.

Esse contexto revela que a ideia prevalecente no ensino noturno, é de que a mesma se trata de algo menor, sem relevância. Com esta visão, colabora-se para que o poder público não invista nessa modalidade de ensino, reduzindo-a apenas a uma mera formalidade para ocupar o turno noturno e para justificar quantitativamente a ocupação das escolas naquele horário. Diante de tudo isto e, por consequência disto, mais uma vez, o investimento na formação dos sujeitos envolvidos na EJA não é prioridade.

Entretanto, estudiosos se manifestam contrários a todas essas questões presentes por muito tempo no contexto do ensino noturno e travam uma luta incessante, a fim de melhorar esta modalidade de ensino, dando ao estudante trabalhador, cujo direito foi menosprezado, requerendo atenção e cuidados. Para tanto, há uma preocupação com a formação dos profissionais, no sentido de que estes sejam sensibilizados para a causa e, acima de tudo estejam preocupados com os sujeitos envolvidos nesta modalidade.

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

A esse respeito Gadotti (2011, p.29), traz a reflexão que:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com a consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Destarte, ser educador da EJA deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e a simples recepção de informações, sendo fundamental transformar as informações em conhecimento. Além disso, atuar na EJA requer reflexão crítica, compromisso na formação de pessoas conscientes e cidadãos. O ensino noturno é um espaço no qual educador e educando interagem significativamente, constroem saberes e provocam uma práxis emancipadora. O trabalho na EJA exige do educador e da educadora a consciência de que é preciso a construção de conhecimentos para haver aprendizagens significativas. Nesta acepção, Freire (1996) considera que na práxis emancipadora, ser educador é ser construtor e mediador de conhecimentos para a emancipação e a prática cidadã, sendo esta postura profissional que buscamos na EJA para que as necessidades dos educandos sejam atendidas.

É nesse contexto, que buscamos discorrer sobre a formação deste professor, ressaltando as conquistas e também lacunas, uma vez que ainda não percebemos manifestação substancial na formação do educador para a EJA. Vale ressaltar, que a demanda de projetos existente para a formação do professor e professora da EJA ainda são bastante incipientes. Tentar disfarçar o problema com simples campanhas, projetos aligeirados e pontuais, não resolverão a situação desta modalidade da educação brasileira e necessário se faz a implementação de políticas públicas que se inclinem para resolução do problema.

Entretanto, embora ainda deixe a desejar, existe uma discussão e um investimento na formação dos educadores e das educadoras das demais modalidades (educação infantil, ensino fundamental, áreas específicas) e, o mesmo atendimento, com a mesma seriedade não é oferecido para o profissional de educação que atua na EJA. O processo de formação dos educadores, não pode dissociar-se de um direcionamento político, pedagógico e social, pois estes estão inseridos em uma realidade histórico-social e enquanto sociedade, não podemos

fugir da nossa responsabilidade social e educacional, valorizando os desafios de ser um educador da EJA os quais são bastante grandes e, portanto, não podem ser reduzidos a um modelo reprodutivo, como receitas e/ou manuais de instrução.

Tais desafios de ser educador e educadora da EJA representam uma realidade complexa, histórica, que contém especificidades distintas das demais modalidades de ensino. Neste contexto, Ireland (2014, p. 79) firma que:

[...] ao formar o educador, precisamos compreender que a escola não é o único e nem talvez, o melhor espaço para a vinculação do conhecimento. Educação é um processo – sujeito a atuação humana, cujo objetivo fundamental é humanizar, emancipar, libertar e fazer as pessoas mais criativas. Nesse sentido, ao formar, a educação não se limita a transmitir, mas, sobretudo a produzir conhecimentos como elemento constituinte da prática da liberdade.

Corroborando com essa visão, a LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz no Art. 61, a questão da formação dos profissionais da educação. Fica estabelecido neste artigo que esta formação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando também as características de cada fase do desenvolvimento do educando, que terá como fundamentos: I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A LDBEN em vigor destaca ainda, a importância da formação do profissional da educação, que deve considerar associação entre a teoria e a prática, para que o educador possa construir a sua práxis docente. (BRASIL, 1996). Assim, observa-se que a própria lei da educação brasileira aborda as modalidades da educação, porém, não cita a EJA, ficando esta, mais uma vez, sem a devida visibilidade e relevância merecida.

Por essa razão, pensar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA exige ressignificar a forma como a mesma vem sendo tratada, pois o que de fato existe são apenas momentos pontuais de formação, isto é, a chamada “capacitação em serviço”. Intervenção mínima para a grandeza do problema existente. Este processo deverá considerar o contexto, as especificidades e as particularidades dos jovens, adultos e idosos que pertencem a este segmento, bem como suas experiências, vivências e saberes. Para reforçar tal colocação, Vóvio et. al (2008, p.112) inferem que:

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

[...] o processo de formação é entendido como um processo de aprendizagem. Se acreditarmos que a promoção de uma aprendizagem significativa deve se pautar pelo conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios entre outros espaços), o mesmo deve nortear a formação dos educadores.

Diante disso, considera-se que a EJA é um espaço de diversidade, de desigualdades, de múltiplas vivências, de diálogos entre saberes e culturas. Por isto, não basta oferecer programas de alfabetização sem pensar no educando e no professor que irá atuar junto a esse público. É preciso pensar uma formação condizente com as necessidades dos educandos, bem como, a utilização de materiais adequados e contextualizados. Ademais, necessário se faz pensarmos os detalhes, pois o curso deverá funcionar em local digno, em significativas condições de aprendizagem para educador e educando, principalmente, no que tange ao negligenciamento do local de funcionamento da EJA.

Nesse contexto, o que se observa é a Educação de Jovens e Adultos funcionando em locais diversos e os mais impensados, principalmente na educação do campo, ou seja, funcionam em salas de residências, cozinhas, igrejas, embaixo de árvores, em bares, terreiros (frente de casa), quintais, quartos, uma infinidade de locais. É necessário pensar uma política para a EJA que inclua local adequado para o funcionamento, transporte, alimentação, esporte, lazer, material didático específico, profissionais com formação para a modalidade, uma política de responsabilidade, isto é, atenção adequada para a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Segundo Gadotti (2010), no atual cenário de educação é fundamental “aprender a pensar”, saber pesquisar, saber fazer, ser sujeito da construção, conhecer informações, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. E, é nesta conjuntura que o professor também precisa ser curioso, pesquisador, deixando de ser um mero transmissor para se tornar um organizador de conhecimentos e aprendizagens.

Assim, o educador também é um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um “organizador de aprendizagens”. Por fim, como atender toda essa exigência sem uma formação direcionada a esta modalidade? Sem investirmos na formação inicial e continuada deste profissional tão exigido? Como pensar em uma

educação de qualidade para a EJA, sem se preocupar com o profissional que atua nesta modalidade? Estas questões serão abordadas a seguir no tópico que trata da formação do educador da EJA.

A formação do professor da EJA: algumas realidades

Ao longo da história da Educação percebe-se que a formação inicial para os profissionais que atuam no segmento da EJA, ou que desejam atuar, não vem sendo desenvolvida no âmbito das Universidades. A este respeito, Soares (2007) ressalta que os resultados das suas pesquisas indicam que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA. Ele ainda apresenta que os cursos de Pedagogia, em sua maioria, têm em seus currículos os componentes: Alfabetização de Jovens e Adultos e Processos de alfabetização, sendo que o foco é na alfabetização infantil e não se aprofunda para questões na EJA. Neste sentido, sabe-se que não será apenas um ou dois componentes que contribuirá para a formação do professor alfabetizador ou o professor para atuar na modalidade da EJA, sendo, portanto, necessário uma política diferenciada das universidades para tratar da questão da formação que deve ser o ponto de partida.

Nessa concepção, continua-se com a ideia arraigada de oferecer formações “soltas”, fragmentadas, denominadas de “formação continuada” ou “capacitação”, cursos ou eventos vinculados a programas de alfabetização, com o intuito de formar esses professores alfabetizadores. Entretanto, sabe-se que isto não atende a necessidade da formação e abrangência da EJA. Ressalta-se que a formação continuada é fundamental, porém, ela deve partir de um pressuposto que o sujeito em formação já construiu o conhecimento base, durante a formação inicial e, por meio da formação continuada vamos aprofundando nossos estudos, nossos conhecimentos, reelaborando e ressignificando conhecimentos construídos ao longo da caminhada de formação profissional.

Ademais, ainda é bastante discreta, nos meios acadêmicos, a curiosidade epistemológica em torno de se investigar e produzir conhecimento no campo da formação dos professores da e para a EJA. Para Camargo (2004, p.130):

[...] os autores que refletem sobre as questões teórico-práticas, dirigidas a reformulação curricular dos cursos de formação dos professores, apontam caminhos para uma formação que leve em consideração a

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

constituição mútua e recíproca dos sujeitos, em suas condições histórico-culturais, defendendo a formação de um profissional reflexivo, que possa construir uma prática educativa e, efetivamente, emancipadora.

Desta forma, as políticas e ações governamentais deveriam garantir essa formação inicial específica para os educadores da EJA, os quais devem contemplar as especificidades da modalidade, para que os profissionais construam conhecimentos teóricos e práticos que contemplem os aspectos sociais, históricos, antropológicos, que deem base para compreender os sujeitos e a sociedade em que estão inseridos.

Assim sendo, os educadores por meio da formação, devem construir seus conhecimentos a respeito da alfabetização, do letramento, da linguística, do currículo, do planejamento, da avaliação e de tantas outras questões e saberes importantes que perpassam enquanto pressupostos necessários para a construção de sua práxis na EJA. Neste contexto da educação de jovens e adultos, não cabe mais à improvisação de educadores, alfabetizadores, mas sim uma política de formação do profissional que irá atuar nesta modalidade e para que isso se concretize, de acordo com Soares (2001, p. 221):

[...] é preciso pensar o educador de EJA como um profissional em formação. A valorização desse educador se dá considerando a relevância de sua função perante uma sociedade que necessita pensar e propor alternativas de vida e trabalho para uma parcela expressiva da população que se encontra, de um lado, excluída e, de outro, ávida por se incluir em processos significativos de formação.

Portanto, se faz importante o investimento na formação do profissional que atua na EJA, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada. É necessário o investimento na docência, na profissionalização e valorização docente. Que o educador da EJA também possa através da formação colocar-se diante da realidade, pensar sobre ela e atuar de forma diferenciada e responsável sobre ela, fazendo a diferença, atuando com responsabilidade social.

Nesse universo, o trabalho de investigação sobre a formação docente vem crescendo muito no país e, o termo “formação de professor” foi substituído por “formação dos profissionais de educação”, isso demonstra a abrangência do campo de investigação. Entretanto, o foco, com maior ênfase, vem sendo nos profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, médio, e ensino superior, enquanto que na educação de jovens e adultos pouquíssimos se tem investigado.

A formação para os profissionais da educação que atuam na EJA ainda vem sendo realizadas como “formação continuada” em cursos, seminários e eventos que discutem a temática, em momentos pontuais e de continuidade não tem nada. Em relação à formação inicial ainda é muito incipiente. Vale ressaltar, que a formação do bom professor deve acontecer nas Universidades e também nos espaços que oferecem a formação continuada e contínua (GADOTTI, 2010). Por essa razão, é preciso investir na formação desse profissional e pensar no contexto da EJA com responsabilidade social, estabelecendo objetivos, metas, investimentos e qualificação para profissionalização do professor.

Assim, pensar em uma formação como processo contínuo, um processo de construção de saberes e fazeres dessa modalidade é o desafio da formação, para o qual se deve considerar as condições de ensino, de material físico, pedagógico e humano. Por isso, há que se criar um ambiente de aprendizagem também para este educador, sendo necessário que se ofereçam espaços em que este educador possa refletir sua prática e construir sua práxis.

Logo, o educador da EJA precisa ter, na Universidade e ou na Escola, espaço e tempo de construção de aprendizagens e de um projeto pedagógico voltado para a modalidade, para mudar, transformar a realidade e ser transformado por ela (FREIRE, 1986). Portanto, o educador aprende trabalhando e refletindo sobre seu trabalho, à luz dos fundamentos teórico-práticos, considerando o seu contexto, a sua realidade para expansão dos horizontes profissionais.

Corroborando com essa discussão, Soares (2005), num estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constata que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no corpo docente do ensino regular. Isto é, ainda não existe uma preocupação com o campo específico da EJA, podendo-se afirmar que estes profissionais, sem a formação adequada, são levados a assumir as turmas desta modalidade de ensino, sem o devido preparo profissional.

Além disso, o campo da EJA possui uma especificidade que requer a atuação de um profissional preparado para o exercício da função. Mas, infelizmente, ainda trabalhamos com a ideia de que qualquer um pode atuar na EJA, não havendo uma

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

consciência da responsabilidade, das competências e habilidades que devem ter os professores que atuam nesta modalidade de ensino. E, no contexto histórico da EJA no Brasil, identificamos que este processo foi fortemente marcado por uma concepção de educação supletiva, que deve ser rápida, aligeirada, numa visão assistencialista, portanto, não precisa existir a preocupação com a formação do profissional que atua neste segmento, uma vez que este seria apenas um transmissor de conhecimentos mínimos.

Entretanto, a formação dos professores no Brasil foi inicialmente marcada pela atuação das escolas normais de educação, caracterizada pela formação do magistério. E, a partir de 1968, com a criação das faculdades de educação, na Reforma Universitária de 1968, essa formação passa a ser realizada através dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, modelo esse que vigorou até 1996, com a LDB (BRASIL, 1996). Segundo Machado (2008, p. 04), “a formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional”.

Nesse âmbito, a formação dos professores foi sendo realizada nos cursos de Pedagogia, com habilitação em EJA, segundo dados do INEP (BRASIL, 2013), até o ano de 2006, havia apenas 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, em um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País. Em 2006, com a aprovação das novas Diretrizes para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, o pedagogo passa a ser um profissional para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, finalizando as habilitações específicas de formação do pedagogo.

Diante dessa discussão, as Universidades podem repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que esta formação inicial discuta a modalidade de ensino da EJA, não só em componentes específicos, com uma carga horária mínima e sem a obrigatoriedade da realização do estágio curricular nesta modalidade, mas em componentes específicos que deem conta de analisar, refletir e compreender as especificidades da EJA, para que possa atuar nesta modalidade.

O Parecer CNE nº 11/2000 destaca a necessidade da formação de professores para EJA, frente à complexidade e especificidade desta modalidade de ensino. O Parecer deixa explícita a necessidade de garantir, ao profissional da EJA, os meios educacionais necessários para que ele possa desenvolver o exercício de sua profissão de maneira dialógica e dialética nos contextos de aprendizagem de jovens, adultos e idosos. O parecer ainda afirma a importância das Universidades e dos Sistemas de Ensino na formação do profissional que irá atuar nesta modalidade educacional e sinaliza que as Instituições responsáveis pela formação deverão considerar a realidade complexa da educação ao pensar a formação do profissional que irá atuar nesta modalidade da EJA.

No entanto, para Soares (2002) não é o que se observa nos cursos de Pedagogia das Universidades e das Faculdades de Educação, pois ainda nota-se um descumprimento da Resolução CNE/CEB nº11/2000, que no art. 17 apresenta que a formação inicial e continuada dos profissionais da EJA deverá trazer como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, apoiando-se em um ambiente organizado e adequado à proposta pedagógica, investigando os problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas e desenvolver práticas educativas que correlacionem teoria e prática, utilizando métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens.

Ademais, ressaltamos que no contexto educacional ainda não existe um processo de formação sistemática do educador de jovens e adultos, mesmo com as reivindicações dos Fóruns, CONFINTEAS, que são muito relevantes e importantes no âmbito da EJA e que muito tem contribuído para as discussões da política na modalidade. Machado (2009) constata que a vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou de cursos e que, quando de alguma forma existe esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas. Neste caso os conhecimentos reflexivos e sistematizados por vezes ficam aquém das necessidades.

Nessa acepção, o educador, ao exercer sua prática, precisa considerar as experiências e os conhecimentos que seus alunos já possuem, mas não é só isso, é

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

preciso ampliá-los, alargar, necessitando de uma fundamentação consistente e fundamentada, que deve ser trabalhado na sua formação inicial. E, o Relatório do que cerca de 30% dos professores brasileiros possuem ensino médio ou magistério, e 68,4% tem graduação, assim destaca a importância de aprimorar a qualidade da formação nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. Ainda, de acordo com o INEP, atualmente cerca de dois milhões de professores atuam na Educação Básica Brasileira. Isto demonstra o desafio na questão do investimento necessário para a formação profissional do educador.

Segundo o INEP, em 2011 cerca de 1.249.509 professores possuíam cursos de licenciatura e 265.813 possuíam cursos sem licenciatura. No Nordeste apenas 58,1% dos professores possuíam nível superior. Assim, o objetivo do Plano Nacional de Educação/PNE (2001,2010) foi o de assegurar a esses profissionais a formação específica de nível superior, nos cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Para Mozart Ramos a formação inicial oferecida para os profissionais que desejam seguir carreira em nossas universidades, deixa muito a desejar. (BAHIA, ANUÁRIO ESTATÍSTICO, 2014)

Por isso, a formação do profissional da EJA necessita ser analisada enquanto investimento educacional, político, social o que irá trazer melhoramentos, benfeitorias ao conjunto da sociedade. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). Ensinar, acima de tudo, exige respeito aos saberes dos educandos, não podemos esquecer que estes saberes são construídos na prática social. O ato de educar não se limita aos “conteúdos” que o professor possui e deve transmitir, deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando.

Assim sendo, formação do educador da EJA torna-se fundamental para a qualidade do ensino, para a sociedade, para um país que aspira a cidadania. Segundo dados do MEC de 2002, existiam mais de 190 mil profissionais atuando na EJA, e desses 40% não tinham a formação adequada para efetivar o exercício da profissão docente, estando vinculados a programas especiais na área de alfabetização de jovens e adultos, com a formação muito precária. E, o poder

público deve garantir a formação específica do profissional que atua na EJA, criando parcerias com as universidades para garantir um processo formativo crítico que torne o docente um professor-pesquisador, capaz de desenvolver suas potencialidades, dentro da complexidade da EJA. Considerando todo esse percurso, vale ressaltar que o Ministério da Educação – MEC elaborou algumas estratégias para investir na formação do educador. Em 2005 instituiu a Universidade Aberta do Brasil – UAB, com o objetivo de elevar a escolaridade do professor.

Nesse mesmo sentido, em 2009 criou o Programa de Formação de Professores Plataforma Freire – PARFOR, também com o objetivo de oferecer a formação de nível superior para aqueles educadores que ainda não possuíam e não tinham condições de sair do seu *lócus* para os grandes centros. Com isso, esses professores não precisavam mais sair de seus municípios para darem continuidade a seus estudos. Em parceria com as Universidades passa a oferecer a formação em serviço para todos os profissionais da educação que já tinham vínculo profissional com as redes municipal e estadual de educação e que estivessem em regência de classe. (BRASIL, MANUAL OPERATIVO PARFOR, 2014).

Para tanto, esses cursos devem considerar a formação do profissional que pensa a educação com autonomia, com práticas transformadoras e emancipadoras. Entender a formação não apenas como espaço para adquirir conhecimento, mas como sendo um espaço para a reflexão dos temas contemporâneos, com a construção de conhecimentos, de práticas e de pesquisas que irão contribuir para que o professor possa intervir na realidade social e educacional onde vive e atua.

Nessa conjuntura não deveria haver espaço para a formação profissional aligeirada, sem segurança, que não seja construída por conhecimentos necessários a práxis do educador, formando um educador competente e atento com as exigências de sua profissão. E, no documento de Política da EJA: Educação ao Longo da Vida (BRASIL, 2009), que pertence à rede estadual de ensino, afirma-se que o coletivo de professores da EJA será formado a partir de uma seleção interna, tendo como base o seguinte perfil: formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; conhecimento da comunidade em que atua em sua formação; participar, conhecer, entender os Movimentos Sociais; comungar com os

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

ideários e exercitar os princípios da Educação Popular; cooperar para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA; construir uma prática dialógica que considere as experiências e saberes dos educandos.

Assim, observa-se no documento a não explicitação da forma como tudo isso deve ocorrer. Apenas, atribui ao professor a responsabilidade de optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias ao fazer na EJA. De que forma irá acontecer se não temos nenhum programa de formação que pense esse educador da EJA? Geralmente, esse educador não possui a formação inicial, vem do ensino médio, sem nenhum conhecimento sobre alfabetizar e ou letrar o sujeito. Como formar numa perspectiva emancipatória?

Formação docente e emancipação

Os ninguéns

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não aparece na história universal, aparecem nas
páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os
mata.

(O livro dos abraços. GALEANO, 2002, p. 71)

Partimos das palavras de Galeano para pensar em algumas questões que serão debatidas nessa parte do artigo. A sensação de ‘estar fora de’ fica evidente nas palavras do autor. Essa impressão nos leva a refletir sobre uma ação necessária para colocar esse indivíduo numa posição de ‘estar dentro de’, ‘ser autônomo’, ‘estar emancipado’, ‘ser emancipado’.

O dicionário Aurélio da língua portuguesa define a palavra emancipação como o ato ou efeito de emancipar, libertação ou o estado daquele que, livre de toda e qualquer tutela, pode administrar-se livremente. Assim, buscamos aqui estabelecer reflexões sobre a importância da formação docente numa perspectiva emancipadora para os sujeitos da EJA.

O primeiro passo então é traçar uma definição do quê entende-se como emancipação. Buscamos, nesse sentido, nos ater tanto ao sentido de emancipação defendido acima pelo dicionário da língua portuguesa, quanto também por autores

como Paulo Freire e Boaventura Santos que inferem que emancipar-se tem ligação direta com o ato de libertar-se. Em outras palavras, ser um sujeito autônomo. Desse modo, tomamos como reflexão as palavras de Pereira que indaga o seguinte:

[...] ¿qué es una humanidad emancipada? Por supuesto que existen diferentes posibles respuestas, pero puede pensarse que un consenso importante podría construirse en torno a la idea de autonomía, por lo tanto, podría decirse que una humanidad emancipada sería una humanidad en la que las personas fuesen seres autónomos. La definición de autonomía en la que nos basaremos proviene de Kant, quien sostiene que todo ser racional, gracias a esta condición, posee una voluntad autónoma, es decir, es capaz de autolegislar en concordancia con la ley moral. Este carácter autolegislativo de la voluntad racional es lo que la distingue como voluntad libre, debido a que es capaz de someterse a sus propias leyes. (2007, p.231)

Nesse sentido, emancipar-se está para além da ideia que muitos têm relacionado quase que exclusivamente ao acesso ao trabalho e aos bens de consumo. Na perspectiva freiriana, emancipar-se toma efeito de direito à vida, direito ao direito, direito à liberdade.

Se tomarmos tal perspectiva, emancipar-se seria então o ato de andar por si só, de escrever sua história, de produzir modificações em sua vida e na vida de sua sociedade. Ou seja, de ter voz e vez. Ser um sujeito que influencia a sua comunidade e sociedade em geral.

Discorrer em relação às práticas educativas emancipatórias nos leva ao processo de entendimento sobre que emancipação é esta que estamos tratando e de como a formação do professor da EJA é importante nesse processo.

Isso é de fato importante uma vez que o conceito dessa palavra no contexto sociocultural e econômico atual tende a possuir uma definição relativamente ampla, por vezes complexa e até paradoxal. Contudo, não é nosso interesse discorrer neste momento sobre a exegese desse assunto. Mas, por este possuir uma certa complexidade, para que tenhamos uma linha de entendimento a seguir sobre essa terminologia que debatemos em nosso trabalho, apoiamo-nos nas considerações defendidas por Lopes (2010) que nos indica sobre o entendimento do que vem a ser emancipação no desenvolvimento do processo histórico. Para este, a emancipação é:

[...] um conceito complexo que foi abraçado como um norteador da modernidade, principalmente a partir da proposta iluminista (Sec. XVIII) de trazer mais clareza à verdade do mundo e erradicar as “visões erradas”

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

que as pessoas nutriam sobre a natureza e a vida. Emancipar a sociedade significaria libertar os sujeitos dos preconceitos a fim de que pudessem “enxergar melhor” a “realidade”. Porém, a emancipação, no momento em que se tornou um conceito absorvido por variados contextos sócio-políticos, ganhou orientações diferenciadas que vivificaram outros sentidos para além dos iluministas. (p. 127)

Lopes (2010), ao questionar a emancipação, indica que esta categoria se insere em duas vertentes principais não excludentes, mas, concomitantemente, conflituosas, já que conseguem conviver no mesmo espaço social ou processo grupal. A primeira vertente tende a trazer a ideia de uma dimensão transcendente, “na qual se emancipar faz referência a seguir o caminho de uma verdade maior para o engrandecimento da nação, para a felicidade, para a evolução espiritual, para a maturidade ou a plenitude moral” (LOPES, 2010, p.132).

Nessa conjuntura iluminista, a finalidade da educação baseia-se no anseio de libertar o ser humano de todos os vínculos incoerentes e ilusões sem fundamento, conduzindo-o às verdades do mundo. Na segunda perspectiva, a emancipação delinea-se a partir de dinâmicas definidamente localizadas, nas quais “os processos emancipatórios valem mais pelos movimentos que mobilizam no corpo social do que propriamente pelo fomento de verdades triunfantes” (LOPES, 2010, p. 132).

Para Lopes, a dualidade dos distintos aspectos que envolvem a conceituação de emancipação pode ser encontrada também no pensamento de Boaventura Santos ao indagar o conceito de emancipação social, quando explana se:

É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? (SANTOS, 2002, p. 23- 24).

As indagações de Santos (2002), em relação à conceituação de emancipação social e, sobretudo, em relação às motivações que motivaram e motivam diversas ações que se definem como emancipatórias, nos leva à necessidade de entender a

emancipação social mais que a concepção do fomento de um processo libertário que levaria à emancipação da sociedade a um local de sonhada redenção, seja ao referido como paraíso cristão, à sociedade comunista ou ao mundo mais feliz. Dessa maneira, ao pensar nas definições de emancipação é preciso levar em conta contexto atual na qual o mundo insere-se.

Viveram-se relevantes mudanças no aspecto econômico, social e político, e, além disso, as sociedades trazem consigo um contexto no qual observam-se crises de paradigmas e questionamentos das metanarrativas a partir do desenvolvimento do pensamento pós-moderno, nesse sentido, a discussão sobre emancipação ganha um status realmente instigante e desafiador. Ou, como defende Carvalho (2008, p. 3) “ousar pensar a emancipação nos tempos de mudanças amplas e radicais, de insegurança e de instabilidades, de emergência da pluralidade do novo [...] é colocar-se no olho do furacão”.

Dessarte, há de se pensar a emancipação não dentro de uma perspectiva teleológica conduzida por um agente social como garantia do advir de uma realidade futura, esta deve ser vista antes de tudo como um processo, tal como defende Santos (2008, p. 277:

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.

Por outro lado, o entendimento da emancipação na perspectiva freiriana nos leva a entender esse conceito com base na consideração da dimensão humana, e obviamente esta se associa de maneira intrínseca com a educação libertadora e humanizadora, cuja base tem seu princípio na educação popular como paradigma latino-americano. Nesse contexto, faz-se necessário entender que ‘popular’ toma como referência a categoria ‘oprimido’, e é nesse contexto que o processo de entender emancipação na perspectiva de Freire perpassa pelo entendimento da total ligação com a busca do seu viés contraditório: a opressão (FEITOZA, 2008).

Esse estado de opressão agrega o recorte de classe social, já que se poderia entender que estes grupos seriam os que possuem necessidade da acepção de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

revolucionária de tais sujeitos. No paradigma freiriano, a luta pela emancipação traz em seu cerne aspectos como: a esperança nos humanos, a busca pela superação do paradoxo oprimido/opressor e a formação de ‘homens novo’, em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Para Feitoza (2008, p.43): “Freire acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social”.

À vista disso, a emancipação na perspectiva freireana aparece como um grande atingimento político a ser realizado pela práxis humana, num processo de luta incessante em busca da libertação das pessoas cujas vidas encontram-se em processo de desumanização pelo efeito da opressão. Nessa conjuntura, a emancipação então não deve ser encarada como um projeto a ser desenvolvido num futuro distante, mas, contrariamente, este deve compor-se como um processo em construção, um vir a ser. Fundamenta-se, segundo o próprio Paulo Freire, em um fazer cotidiano e histórico envolvido por desafios e possibilidades que precisa ser vivido e sentido nos vários espaços sociais, efetivando-se ao mesmo tempo no cotidiano e na história.

Isto posto, a dinâmica do processo de emancipação “tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola [...] ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra” (FREIRE, 2000, *apud* MOREIRA, 2008, p. 164).

Esse processo demanda o compromisso e o comprometimento político com a mudança das condições existenciais de vida dos oprimidos, tendo como base uma permanente indagação crítica, fundada no diálogo e na linguagem das possibilidades.

Contudo, na visão de Freire (1992, p. 32), atingir o entendimento mais crítico da condição de opressão não libertaria necessariamente os oprimidos. Mas, o processo de desvelamento seria “um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”.

Essas ideias possuem como esteio sua visão de esperança, esta é compreendida para a existência humana como uma necessidade ontológica.

Se tomarmos como exemplo as *‘Primeiras palavras de Pedagogia da Esperança’*, podemos perceber que Paulo Freire deixa claro sua crença em relação à necessidade da esperança e do sonho como critérios fundantes para a existência humana e a inescusável luta para fazê-la melhor. Para ele, a esperança é uma necessidade ontológica, dado que sem um mínimo de esperança não há possibilidade de que consigamos sequer começar o embate. Contudo, alerta-nos a refletir que não se pode atribuir à esperança o poder de transformação da realidade, pois esta seria uma maneira de cair na desesperança, já que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 11).

Além disso, Freire (1992) sinaliza para a necessidade de uma educação da esperança, entendida como de importância essencial no âmbito individual como também no social, para que a mesma não seja vivida de maneira desacertada e acabe por deslizar para a desesperança e para o fatalismo.

Uma vez tendo discorrido sobre nosso entendimento sobre emancipação, traçamos nos próximos parágrafos algumas relações entre emancipação e formação do professor da EJA.

No contexto atual, podemos perceber que cada vez mais as economias mundiais tendem a manter entre si uma relação de interdependência. É imprescindível nessa conjuntura socioeconômica possuir conhecimento e desenvolvimento de diferentes habilidades para que os indivíduos desenvolvam e ampliem as condições necessárias e possibilidades de acesso a este mundo competitivo e complexo.

Se pensarmos nesses aspectos podemos entender que para exercer a cidadania é preciso se comunicar, conseguir encontrar informações, entender, interpretá-las e conseqüentemente argumentar. Essas questões tomam uma dimensão ainda maior quando pensamos especificamente nas pessoas da EJA, uma vez que grande parte dos indivíduos que compõe essa modalidade está inserida no mercado de trabalho; assim, entendemos que o desenvolvimento do conhecimento

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

e de habilidades necessárias para inserir-se e transformar esse mundo globalizado só é possível a partir de um professorado que entenda as necessidades, especificidades e diferenças das pessoas da EJA. Partindo dessa perspectiva, inferimos que tal ação para ser alcançada deve basear-se na questão da formação docente.

Para Filho (2000), o professor da EJA deve entender desde o início do seu processo formativo a valorizar as competências sociais do seu futuro alunado. Para o autor, esse procedimento cobra do professor um diálogo aberto com o adulto, permitindo que assuntos de seu interesse imediato, de sua experiência de vida, de sua oralidade e suas aspirações apareçam em sala de aula.

O que se vê muitas vezes nas aulas das diferentes disciplinas na EJA é o uso de linguagens desinteressantes, atividades desmotivadoras, técnicas, metodologias e recursos totalmente desinteressantes no que concerne a seu modo de vida, seu ambiente, sua história e sua construção identitária. É fundamental que percebamos que as ações que implicam a maneira como esse alunado entende, por exemplo: os textos, os números, a cidade, as relações sociais entre outros, poderão gerar ações e práticas de sua participação em um contexto social e crítico mais amplo que estarão imbricadas intimamente na e para a formação dos mesmos como cidadãos atuantes em sua sociedade, promovendo assim, processos numa perspectiva para a sua emancipação.

Dessa maneira, de maneira muito parecida, quando se trabalha por exemplo, com temas transversais ou interdisciplinares nas práticas de sala de aula, pode-se dar a esse alunado a possibilidade de ter um espaço onde estes perceberão as formas de agir no mundo e sua relação quanto à participação efetiva como cidadãos. Em outras palavras, o professor em formação da EJA precisa entender que os assuntos e abordagens das mais variadas matérias ou disciplinas que compõe o currículo da EJA devem ser trabalhados de maneira natural e contextualizados com o mundo do público da EJA. (FIGUEIREDO, 1997 apud SILVA, 2010)

Tal entendimento perpassa assim pela necessidade do uso de metodologias apropriadas no processo de ensino e aprendizagem das pessoas da EJA. A maneira

pela qual o professor constrói suas aulas incide diretamente sobre a possibilidade do sucesso ou da frustração. É com base em uma formação docente focada para essas especificidades que o professor poderá entender, por exemplo, que muitos dos indivíduos que fazem parte das turmas da EJA possuem jornada de trabalho pesada e às vezes uma aula desestimulante e longe de sua realidade pode colocar à prova a própria frequência desse aluno.

Isso nos faz lembrar da função equalizadora da EJA definida no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 quando nos diz que:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas [...]. (BRASIL, 2000a, p. 40).

Por isso, baseado nas discussões promovidas na sala de aula, novas formas de entender o mundo poderão ser construídas. Ademais de uma renovada compreensão de mundo, a compreensão do ensino das mais variadas disciplinas sob essa ótica possibilitará a percepção da escola como um espaço onde se poderá executar a construção de novas perspectivas de si mesmo. Sendo assim, o alunado da EJA terá a oportunidade de participar da construção do conhecimento em conjunto, utilizando-se de sua própria história como uma fonte de e para a aprendizagem. Partindo dessas premissas, o ensino e aprendizagem de línguas colaboram para uma educação permanente e ao longo da vida (FREIRE, 1993), (BRANDÃO, 2002). Isso coaduna no exposto pela CNE/CEB nº 11/2000:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000a, p.41)

Nesse cenário, somente com base em uma formação docente qualificada dos professores da EJA que é possível desconstruir aulas sob o modelo majoritariamente cartesiano utilizado, no qual muitas vezes o material didático

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

usado e em sala de aula é foge totalmente da realidade e necessidades das pessoas da EJA.

Se tomarmos como exemplo as aulas da área de linguagens, muitas vezes no processo do desenvolvimento de leitura, interpretação e discussão pouco ou quase nunca se utiliza de recursos como entrevistas, programações de televisão, textos publicitários, cartas, e-mails, reportagens, documentários, classificados, linguagem publicitária, textos literários, usos de enciclopédias e dicionários, receitas e entre outros tão integrantes do cotidiano do aluno da EJA.

A preferência pelo ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais descontextualizadas do mundo do público da EJA só implicará, quando conseguir implicar, na formação de um alunado que repete formulações apreendidas, mas não entende a relação destas com as necessidades de seu cotidiano. Melhor dizendo, não são capazes de executar uma voz crítica diante de sua sociedade uma vez que mais parecem ‘meros repetidores’ do que cidadãos preparados para uma sociedade contemporânea, competitiva e globalizada, na qual exige um trabalhador que saiba envolver-se nas necessidades do mundo do trabalho e poder impor-se, mostrando sua voz e a vez. Isso está para além da área de linguagens, tais reflexões devem reverberar para os docentes em formação de todas as diferentes áreas do saber.

O professor e a escola, mesmo que de uma maneira não proposital, acabam discriminando um público que já enfrenta tantos outros processos que por fatores sociais, históricos ou culturais os colocam em posição de exclusão, tais como a idade avançada, dificuldades no domínio da norma culta da língua, pertencimento a famílias numerosas, pobres e em sua maioria afrodescendentes. (GOMES, 2005)

Defendemos uma formação docente que combata o olhar ‘preconceituoso’ sobre o alunado de EJA, que muitas vezes o interpreta de maneira generalizada como sendo todos indivíduos de idade avançada, trabalhadores, aposentados, que estão correndo atrás do término do ensino médio ou por não adentrarem no ensino na idade regular não teriam condições ou capacidade para enfrentar estruturas mais complexas e contextualizadas em sala de aula.

Somente com uma formação docente orientada para as necessidades desse público que será possível opor-se a uma postura de aula monológica, sem atentar

para o encontro interacional e o mundo social que envolve esse alunado tendo perceptível inclinação para ensinar assuntos descontextualizados, aplicando exercícios com textos ou tarefas que buscam avaliar seu alunado através somente da fixação-reprodução-repetição ou imitação. Assim, no processo de formação docente desses professores é preciso deixar claro que adotar uma postura na qual não se enxergue as indispensabilidades das pessoas da EJA pode gerar um ensino sem desafio, aprendizagem sem desafio e vida sem desafio (FREIRE, 1986).

A ênfase em aulas expositivas sob e sobre a perspectiva somente do professor, acaba fazendo alunado da EJA enxergar o espaço da sala de aula como um universo onde ele não pode ser ouvido, visto e entendido; colocando assim uma visão de ensino e aprendizagem que tem como centro a figura do professor. Desse modo, uma aula de qualquer disciplina ou área que vise possibilitar o desenvolvimento do conhecimento e de habilidades numa perspectiva para a emancipação para o público da educação de jovens e adultos precisa necessariamente estar vinculada a uma abordagem sociointeracional do entendimento da vida e condições das pessoas da EJA. (FREIRE, 1986)

Por conseguinte, ao pensar sobre a questão da formação docente numa perspectiva para a emancipação dos indivíduos da EJA, é necessário que as aulas e o cotidiano escolar em suas mais variadas possibilidades sejam planejadas sob o prisma de uma abordagem sociointeracional e intercultural da disciplina em específico ministradas com a realidade, necessidades e especificidades das pessoas da EJA no mundo globalizado no qual este está inserido. Desse jeito, ao adotar esta abordagem de ensino, o professor estará primeiramente respeitando o indivíduo e lhe dando condições de participar de uma visão dialógica, podendo dessa maneira situá-lo historicamente, social e culturalmente (ARROYO, 2005).

Na visão de Pereira, na formação do professor da EJA precisa ser explicado e conscientizado que as diferentes disciplinas que compõem o currículo da EJA devem trabalhar em prol da formação de um indivíduo autônomo numa perspectiva emancipadora. Para este autor as disciplinas:

[...] operan como potenciadoras tanto del pensamiento crítico, como también de la capacidad de reconocimiento del otro; no hay educación que pueda tener un rol crítico y que apunte a la expansión de la libertad

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

que pueda prescindir de estas dos disciplinas centrales en la autocomprensión de la humanidad. (PEREIRA, 2007, p.234)

Se observarmos isso de uma maneira mais global, tratando-se do caso específico do público da EJA classe trabalhadora, todo esse processo ganha uma dimensão ainda mais importante já que muitos que fazem parte dessa clientela já são participantes de contextos de trabalho e estão inseridos em interações sociais que podem ser consideradas mais definidas e complexas o que lhes demandam uma necessidade de desenvolver meios adequados de agir e interagir no mundo através do discurso.

Assim, como já sinalizado em algumas partes desse trabalho, reiteramos que o trabalho está para além do sentido teórico do entendimento das pessoas da EJA e suas necessidades, é preciso que no processo formativo desses professores da EJA desenvolvam-se práticas para o uso metodológico de técnicas, materiais, recursos e materiais apropriados e significativos. Portanto, esse material precisa ter ligação com a realidade em que vivem ou trabalham a alunado da EJA e provoque neles a autonomia, dando-lhes ferramentas para a sua formação profissional e pessoal (FREIRE, 1981).

Entendemos, nessa conjuntura, que disciplinas como o estágio obrigatório supervisionado podem ganhar uma dimensão ainda mais importante, uma vez que podem viabilizar o diálogo entre a teoria e prática.

Essa experiência deve ser vivida e sentida pelo futuro professor da EJA em todo seu processo formativo, pois só assim ele entenderá como fazer da sala de aula um espaço de oportunidades para o seu alunado perceber e experienciar a comunicação, a troca de ideais, os valores culturais, as diferenças, o entendimento espacial e social, como também estimular o aluno na continuidade de seus estudos, possibilitando-os comparar suas experiências de vida com as de outros povos, outras pessoas, outras realidades. Dessa maneira, dando ferramentas para que esse público exerça a cidadania e constitua-se como um cidadão no sentido social e político, pode-se concluir que este tipo de formação docente promoverá então processos numa perspectiva para a emancipação para as pessoas da EJA. (PEREIRA, 2007)

Fazer esse mecanismo funcionar torna-se ainda mais complexo e profundo se tomarmos levamos em consideração que a EJA em muitos cursos de licenciatura, por exemplo, sofre um apagamento muito grande (VENTURA, 2012). Em muitos cursos de licenciatura a formação do futuro professor se dá sem que este haja tido nenhum tipo de contato e entendimento (teórico, prático e metodológico) referente à EJA. (BARCELOS, 2006)

Em resumo, entendemos que a formação de professores para a EJA numa perspectiva emancipatória, só é possível coadunando o entendimento teórico, prático e metodológico da todas as questões que envolvem a EJA.

Considerações finais

Na educação de jovens e adultos, o investimento na formação do profissional que atua nesta modalidade tem se tornado cada vez mais imprescindível. Só através da formação inicial e continuada é que teremos resultados positivos na qualidade do ensino. Com investimento sério e direcionado aos propósitos da EJA, haverá mudanças significativas, pois, o profissional preparado é capaz de construir aprendizagens.

Percebemos no contexto das políticas públicas, que tanto a LDB, quanto o Parecer CNE nº 11/2000, ressaltam a necessidade, como também garantem o investimento por parte do poder público em oferecer a formação desses profissionais.

Infelizmente a Universidade ainda não investe de forma plausível em pesquisas e formação direcionada a EJA, as ações existentes são ainda muito tímidas. Há ações mais contundentes no que tange a formação do educador para atuar na educação infantil, educação básica e em outros segmentos. A EJA, notadamente, continua relegada a um segundo plano.

Necessário se faz que as Universidades construam uma política de formação que atenda ao complexo e multifacetado mundo da educação de Jovens e Adultos, favorecendo aos profissionais que atuam nesta modalidade a apropriação e a busca de conhecimentos e saberes, de modo que sejam capazes de construir suas aprendizagens.

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

É esperançoso pensar e acreditar que o trabalho na EJA, será, num futuro bem próximo transformador da realidade e transformado por ela, cumprindo assim a profecia Freiriana.

Assim, entendemos que uma formação docente numa perspectiva emancipadora só será possível ante uma universidade e sistema que levem em conta primeiramente o projeto do curso de formação de professores, no qual a EJA seja contemplada em seu currículo e perpassa pelas variadas disciplinas que o compõe; só assim o docente em formação terá de maneira palpável e real acesso ao entendimento das necessidades e especificidades das pessoas da EJA e as melhores estratégias e metodologias para o trabalho junto à EJA.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50, 2005.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BAHIA. **Anuário Estatístico da Bahia**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais. V.26. p.1 – 687. Salvador: SEI, 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei 9.394/96**. Comentada e Interpretada Artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71**. CAPITULO IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, de 20 dez.** (1996). Disponível em www.planalto.gov.br. Última consulta: 30/03/2015

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Última consulta: 20/09/2014

_____. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR PRESENCIAL - MANUAL OPERATIVO**, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Última consulta: 20/04/2018

_____. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, BAHIA. Secretária de Educação do Estado (SEC). **Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida**. 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal, UNESCO, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação ao longo da Vida**. Ano XIX. nº11, set, 2009.

CARVALHO, Alba M.P.D. Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: potencialidades da utopia democrática. In: **CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS**, 7, 2008, Lisboa. Anais... Lisboa, 2008.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Diversos olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA: uma revisão de literatura (1976-2004)**, 2004. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/66>. Pesquisado em 20 de abril de 2018.

FEITOZA, Ronney. **Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. Tese (Doutorado) – UFPB, PPGE, João Pessoa, 2008.

FILHO, L. O problema da Educação de Adultos. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, vol.81, n. 197, Brasília, jan/abr, p. 116-127, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez, 1993.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. Introdução a pedagogia do conflito. 12. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

_____. José E. Romão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104, 2005.

IRELAND, Timothy D. O Legado de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. Comunicação In: **II Seminário Paulo Freire**. Macaíba, Rio Grande do Norte- Brasil. 29 a 31 de julho, 2014.

LOPES, Eduardo S. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

MACHADO. Maria Margarida (org.). Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**. Brasília. 2009.

_____. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez, 2008.

MOREIRA, Carlos E. Emancipação. In: STRECK, Danilo et. al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica. (2008)

PEREIRA, Gustavo. Preferencias adaptativas: un desafío para el diseño de las políticas sociales. In: **Revista de Filosofía Moral y Política**. N.º 36, enero-junio. (2007)

SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. de M. O ensino da língua inglesa aos alunos da EJA. In: **Revista Vida de Ensino**. v. 02, n. 02 p. 40-47, fev, 2010.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A formação do educador de jovens e adultos**. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBERIO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. Educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos: In: **I Seminário de Formação de Formadores**. Belo Horizonte: Autentica; SECAD/MEC; UNESCO, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VENTURA, Jaqueline P. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In: **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, nº37, p.71-82, jan/jun, 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed., Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

Sobre os autores

José Veiga Viñal Junior

Graduação em letras/espanhol (UFBA). Especialização em metodologia do ensino superior (FBB). Mestrado em educação de jovens e adultos (UNEB).

Doutorado em linguística (UNIVERSIDADE DE VIGO-ESPANHA).

Professor da linha 2 do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA-UNEB).

E-mail: joseveigavinal@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5009-1551>

Helga Porto Miranda

Graduação em Licenciatura em Pedagogia, Mestra em Educação de Jovens e Adultos (UNEB) e Doutoranda em Educação: Currículo (PUC/SP), Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar – Coordenado pela Profa Marina Graziela Feldmann. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: helgaportopc@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3609-4235>

Recebido em: 08/03/2019

Aceito para publicação em: 07/08/2019